



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Edukacja międzykulturowa - jedną z dróg rozwoju tożsamości Ja w zróżnicowanym świecie społecznym

**Author:** Jolanta Suchodolska

**Citation style:** Suchodolska Jolanta. (2006). Edukacja międzykulturowa - jedną z dróg rozwoju tożsamości Ja w zróżnicowanym świecie społecznym. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), "Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej : praca zbiorowa" (S. 249-260). Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Jolanta Suchodolska**

## **EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA — JEDNĄ Z DRÓG ROZWOJU TOŻSAMOŚCI JA W ZRÓŻNICOWANYM ŚWIECIE SPOŁECZNYM**

W literaturze przedmiotu termin edukacja jest niezwykle pojemny i w szerokim ujęciu oznaczać może „całość różnorodnych wpływów i systematycznego kulturowego formowania ludzi”<sup>1</sup> czy też budzenie w jednostce potrzeby poznawania i odczuwania świata oraz jego wartości<sup>2</sup>. Głęboki sens współczesnej edukacji wyraża się zatem w zaaprobowanym świecie wartości jednostki posługującej się dialogiem w relacjach społecznych — jednostki o interkulturowym światopoglądzie<sup>3</sup>. Orientacja ta, rozumiana jako troska o wspólnotowy rozwój społeczeństw, nabiera w tym kontekście swoistych cech (wielokrotnie akcentowanej i opisywanej przez liczne środowiska naukowe<sup>4</sup>) edukacji międzykulturowej,

---

<sup>1</sup> Z. Łomny: *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Radom 1996, s. 44.

<sup>2</sup> I. Wojnar: *Światowa dekada rozwoju kulturalnego — nowe propozycje dla edukacji*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa 1996, s. 25.

<sup>3</sup> Z. Łomny: *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych...*, s. 272.

<sup>4</sup> Dokonując przeglądu literatury na ten temat, polecić można m.in.: K.J. Brozi: *Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie i na jej pograniczach*. Lublin 1997; D. Markowska: *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4; J. Nikitorowicz: *Pogranicze — Tożsamość — Edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995; J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa: w kregu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok 1995; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edu-*

opływającej – nie tylko w przeszłości, ale i współcześnie – w wiele kontrastujących ze sobą znaczeń. Edukacja ta postrzegana jest bowiem jako „pedagogika spotkania bądź konfliktu kultur”<sup>5</sup>. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku pojawia się niezaprzeczalna szansa na dostrzeganie, poznawanie i chęć zrozumienia Innych, co umożliwia inicjację procesu wzajemnego uczenia się oraz reifikacji otaczającego świata społecznego.

Wśród licznych celów edukacji międzykulturowej wymienia się między innymi: otwartość wobec świata oraz nowy wymiar porozumiewania się, nieograniczony rasą, językiem, religią, tradycją czy pochodzeniem społecznym, także – zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, poszanowania praw i godności Innych. Edukacja międzykulturowa – zdaniem J. Nikitorowicza<sup>6</sup> proponuje „paradygmat współistnienia” – zakłada możliwość wzajemnego rozwoju na skutek dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji. Eksponuje też potrzebę „rozumiejącej tolerancji”<sup>7</sup>, wypierającą poczucie wyższości kulturowej, formy zachowań ksenofobicznych i potencjalne przejawy praktyk dyskryminacyjnych. Celem tej edukacji jest kształtowanie w świadomości społecznej potrzeby dialogu-odmienności, wskazywanie dróg i form komunikowania, zwłaszcza poprzez wzajemne przekraczanie własnych granic – granic własnej kultury – by wnikając w strefę Innego i porównując się z nim (szukając różnic i podobieństw zarazem), wzbogacić własne wnętrze i własną tożsamość społeczną i kulturową<sup>8</sup>.

W rozważaniach o związkach edukacji międzykulturowej z procesami rozwoju osobowego Ja jednostki pojawia się wiele wątków, ukazujących specyfikę określonych kontekstów rozwojowych i rządzących nimi prawidłowości. Analiza wybranych ujęć teoretyczno-empirycznych w tym zakresie ma na celu przybliżenie tych czynników i mechanizmów, które wyznaczają i wspomagają proces kreowania indywidualności i tożsamości Ja młodych ludzi w zróżnicowanym świecie społeczno-kulturowym.

---

*kacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn–Warszawa 2005.

<sup>5</sup> M.S. Szymański: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. W: *Edukacja międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Red. J. Nikitorowicz..., s. 105.

<sup>6</sup> J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, s. 49.

<sup>7</sup> Por. np. I. Łazari-Pawłowska: *Jeszcze o pojęciu tolerancji*. „Studia Filozoficzne” 1987, nr 1.

<sup>8</sup> J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej...*, s. 49.

## Uwarunkowania rozwoju indywidualnego jednostki

Rozwój indywidualny, w szczególności zmiany rozwojowe w zakresie osobowego Ja, dokonują się zawsze w interakcji jednostki z jej otoczeniem społecznym. Otoczenie to tworzy określony kontekst rozwojowy, sprzyjający aktywności jednostki i organizowaniu się jej indywidualnego doświadczenia. Doświadczenie to ujmowane jest najczęściej jako efekt aktywności jednostki w środowisku, odkładający się w strukturach funkcjonalnych organizmu, albo też – w węższym rozumieniu – jako utrwalony, zakodowany w mózgu zbiór informacji, stanowiący podstawowy materiał rozwoju psychicznego człowieka<sup>9</sup>. Analizując klasyczne teorie z zakresu psychologii poznawczej<sup>10</sup> i poznawczo-rozwojowej<sup>11</sup> zauważa się, iż podstawowa jednostka doświadczenia indywidualnego charakteryzuje się trzema aspektami: poznawczym, afektywnym i wartościującym. Opracowanie doświadczenia powinno odnosić się do tych trzech aspektów i obejmować kolejno: – symbolizację w kategoriach pojęciowych i symbolicznych, stanowiących narzędzia kulturowego poznania; – opracowanie emocjonalne, tzn. przeżycie emocjonalne o określonym, dodatnim bądź ujemnym zabarwieniu i modalności; – ujęcie w kategoriach wartości przez tzw. waloryzację doświadczenia jednostki, ukształtowanego w warunkach życia społeczeństwa i jego kultury. Zdaniem M. Tyszkowej<sup>12</sup>, opracowane w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i ewaluatywnym doświadczenia mogą wchodzić w skład tworzących się struktur funkcjonalnych jednostki lub – w okresach późniejszych – mogą być w te struktury wbudowane. We wszystkich obszarach kształtowania się i rozwoju osobowości działają zróżnicowane i złożone uwarunkowania, zarówno rodzinne, jak i środowiskowe (społeczne i kulturowe). Z całą pewnością ważne jest, by te grupy uwarunkowań rozpoznać, móc je modelować i opisywać zakres ich działania.

---

<sup>9</sup> M. Tyszkowa: *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa. T. I. Warszawa 2000, s. 126, 143.

<sup>10</sup> Na uwagę zasługuje spojrzenie wielu autorów prezentujących podejście poznawcze, z których wymienić warto m.in.: W. Łukaszeńskiego, J. Reykowskiego, K. Obuchowskiego, a także – zainspirowana poglądami W. Jamesa – współczesna Koncepcja Self oraz teoria autoregulacji E.T. Higginsa.

<sup>11</sup> Za głównych jej przedstawicieli uważa się m.in. J. Piageta, L. Kohlberga.

<sup>12</sup> M. Tyszkowa: *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa. T. I...

## Interaktywne środowisko społeczno-kulturowe — jego rola w rozwoju psychicznym, osobowościowym i behawioralnym jednostki oraz rozwoju tożsamości

Podstawowym czynnikiem rozwoju psychicznego jednostki jest jej aktywność, obejmująca różnorodne czynności o charakterze podmiotowym, społecznym i symbolicznym (również czynności komunikacyjne) oraz — jakże istotne w życiu człowieka — interakcje osobowe. Istotnym pomostem pomiędzy aktywnością człowieka w środowisku a dokonującymi się zmianami w jego psychice i zachowaniach społecznych jest wspomniany powyżej wzrost doświadczenia, będącego efektem procesów komunikowania interpersonalnego w obszarze środowiska socjalizacji w różnych okresach życia jednostki. Każdy z okresów charakteryzuje swoista specyfika oddziaływania bodźców i indywidualne efekty reagowania na nie. Aktywność jednostki w środowisku społecznym jest istotnym źródłem i stymulatorem prawidłowego rozwoju; sprzyja też formowaniu się jej osobowości, które trwa przez całe życie. W różnych okresach ontogenezy przebieg rozwoju jest odmienny i zależy od charakteru źródeł oraz mechanizmów zmian rozwojowych<sup>13</sup>. Dlatego też w sposób specyficzny rozwijają się: — aktywność i dojrzałość psychiczna jednostki, — zachodzą zmiany i przekształcenia w strukturze osobowości (centrum podmiotowego Ja) oraz — wzrastają (na podstawie zdobywanego doświadczenia) kompetencje społeczne<sup>14</sup> jednostki do działania. Najintensywniej procesy te rozwijają się w okresie dzieciństwa i dorastania (adolescencji)<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Szerzej mechanizmy rozwojowe opisuje m.in. A. Brzezińska: *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2000, s. 68–77; J. Trempała: *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz 2000; A. Matczak: *Różnice indywidualne w rozwoju psychicznym*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. T. 3. Warszawa 2002, s. 178–183.

<sup>14</sup> W licznych analizach zwraca się uwagę — z jednej strony — na uniwersalne kompetencje warunkujące prawidłowy tok uspołeczniania w kolejnych fazach życia, albo też — na kompetencje przydatne w dokonaniu przejścia z jednego stadium rozwojowego społecznego do następnego. Są to z reguły dyspozycje psychologiczne, odpowiadające za szeroki zakres działań społecznych. Szerzej m.in.: R. Stefańska-Klar: *Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji*. W: *Współczesne problemy socjalizacji*. Red. E. Mandal, R. Stefańska-Klar. Katowice 1995, s. 76.

<sup>15</sup> Problematykę adolescencji rozwija wielu autorów. Por. m.in.: P. Szczukiewicz: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin 1998, s. 49–53; J. Basistowa: *Istota i rozwój tożsamości w koncepcji E.H. Eriksona*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków 1999, s. 119.

Aktywność własna oraz dokonujące się pod jej wpływem przekształcenia strukturalne osobowości charakteryzowane są w wielu koncepcjach psychologicznych, zwłaszcza w modelach fazowych rozwoju<sup>16</sup>. Zwraca się uwagę na fakt, iż doświadczenia zdobywane przez dziecko w toku własnej aktywności i działań podmiotowych stają się podstawowym źródłem wiedzy, a także podstawą kształtowania się przekonań o rzeczywistości i sobie samym. Niosą poczucie autentyczności przeżyć emocjonalnych. Zdaniem M. Tyszkowej, wczesne doświadczenia uwarunkowane kulturowo (zwłaszcza polisensoryczne) odgrywają rolę istotnych pierwowzorów w procesie kształtowania procesów percepcyjnych służących rozwojowi tożsamości Ja. Rozwój osobowości – indywidualności poznawczej, emocjonalnej i społecznej – dziecka początkowo dokonuje się wyłącznie w kontaktach z osobami znaczącymi; w tym polu interakcji następuje rozpoznawanie bodźców, współtworzących podstawowy kontekst do kreacji Ja. Rozwój ten jest tym pełniejszy, im bardziej złożone i interaktywne jest środowisko życia.

Wskazując etapy rozwoju podmiotowego Ja można odwołać się również do koncepcji opisujących rozwój poczucia Ja między innymi poprzez wyodrębnienie siebie z otoczenia i proces konsolidacji poczucia spójności wewnętrznej, stałości wzorów afektywnych i ciągłości Ja<sup>17</sup>. Istotną funkcją Ja podmiotowego jest interpretacja doświadczenia, dzięki czemu tworzy się tzw. system znaczeń osobistych. Osobowość kształtuje się wówczas w wyniku nieustannego selekcjonowania, porządkowania, porównywania i integrowania doświadczenia. Podstawowymi motywami w rozwoju własnym jednostki stają się: dążenie do umacniania siebie oraz kontaktu z Innymi na poszczególnych etapach życia. Zauważa się, że nawet małe dziecko nie rejestruje doświadczeń w sposób bierny, ale „tworzy z nich pewien uporządkowany, choć niekoniecznie logiczny, system znaczeń”<sup>18</sup>. Dopiero w okresie adolescencji zaobserwować można przemiany w wartościowaniu, dokonujące się na skutek autorefleksyjnej aktywności jednostki; system wartościowań zmienia się adekwatnie do przyjmowanej przez nią perspektywy czasoprzestrzennej, a także w zależności od specyficznego dla jednostki kontekstu rozwojowego<sup>19</sup>. Dzięki aktywnej funkcji podmiotowego Ja młody człowiek może określać swoją tożsamość indywidualną i podejmować aktywność w interakcjach z Innymi. Dzięki wzrostowi doświadczenia i uposażeniu w samowiedzę może on wyznaczać sobie nowe cele, w sposób bezkonfliktowy

<sup>16</sup> Por. m.in. A. Brzezińska: *Spoleczna psychologia rozwoju...*; J. Trempała: *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz 2000.

<sup>17</sup> P. Oleś: *Rozwój osobowości*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Red. B. Harrwas-Napierała, J. Trempała..., s. 166.

<sup>18</sup> Tamże, s. 166.

<sup>19</sup> Odmienność i indywidualność kontekstów rozwojowych człowieka wynika z nałożenia się na siebie interakcji środowiska wewnętrznego i otoczenia jednostki w danym okresie, a także zależy od tego, jak interakcja taka jest przez nią interpretowana i odczuwana.

pokonywać stawiane przez środowisko życia zadania rozwojowe<sup>20</sup> i – jak wskazuje K. Obuchowski<sup>21</sup> – jest zdolny do twórczej interpretacji swych pragnień i generowania osobistego modelu świata. W wyniku aktywności własnej i licznych interakcji społecznych rozwija się nie tylko gotowość psychospołeczna, ale – w głównej mierze – kształtuje poczucie tożsamości. Tożsamość osobista (także społeczna) jest bowiem istotnym wyróżnikiem trzeciego poziomu poznania osobowości<sup>22</sup>.

Tożsamość człowieka kształtuje się zatem pod wpływem zróżnicowanych doświadczeń indywidualnych, przebiegających zwykle w konkretnych kontekstach społecznych w różnych fazach rozwoju; w toku porównań społecznych między Ja i Innymi<sup>23</sup> krystalizuje się obraz tożsamości osobistej, natomiast cechy stanowiące o podobieństwie Ja i grupy (Innych) stają się komponentami (i determinantami) tożsamości społecznej<sup>24</sup>.

W rozważaniach o tożsamości niezwykle ważne wydaje się skorzystanie z takiego rozumienia kategorii zmiany rozwojowej, które łączy w sobie elementy wpisane w model zmian fazowych rozwoju, ukazujący prawidłowości związane z pokonywaniem progów rozwojowych w zakresie różnych funkcji psychicznych, poznawczo-emocjonalnych, społecznego przystosowania i uczenia się. Podkreśla się w nich rolę wczesnych doświadczeń dziecka nabywanych i kształtowanych w środowisku życia – zwłaszcza w środowisku rodzinnym. Ujęcia te służą zilustrowaniu kierunku zmian rozwojowych i mechanizmów prowadzących do udoskonalenia procesu poznawania przez jednostkę społecznego i kulturowego świata. Wraz z intensywnością nabywania owych doświadczeń indywidualnych jednostka rozwija w sobie zdolność percepcyjną, co pozwala jej – w warunkach zróżnicowania rzeczywistości społecznej – w sposób bardziej kontrolowany i ce-

---

<sup>20</sup> Twórcą koncepcji zadań rozwojowych (życiowych) jest J.R. Havighurst. Jego zdaniem, zadanie rozwojowe to takie, które „pojawia się w pewnym okresie życia i którego wypełnienie z powodzeniem prowadzi do szczęścia oraz do sukcesu w zadaniach późniejszych, podczas gdy niepowodzenie przynosi brak szczęścia, dezaprobatę społeczną i trudności w dalszych zadaniach”. J.R. Havighurst: *Developmental tasks and education*. New York 1981, s. 2, cyt. za: M. Tyszkowa: *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa..., s. 138.

<sup>21</sup> K. Obuchowski: *Adaptacja twórcza*. Warszawa 1985, s. 168.

<sup>22</sup> M. Tyszkowa: *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa..., s. 127–128.

<sup>23</sup> „Inni” to własna grupa odniesienia. Uważa się, że dla tożsamości osobistej cenniejsze jest znalezienie różnic między jednostką a Innymi – grupą odniesienia, dla tożsamości społecznej – podobieństw. Por. np.: J.-P. Codol: *Porównywanie „ja – inni” a normy społeczne: zjawisko P.I.P.* „Studia Psychologiczne” 1977, s. 5–26.

<sup>24</sup> M. Jarymowicz, A. Kwiatkowska: *Atrybuty własnej tożsamości: właściwości spostrzegane jako wspólne dla JA i INNYCH versus specyficznie własne*. W: *Studia nad spostrzeganiem relacji JA – INNI: tożsamość, indywiduacja – przynależność*. Red. M. Jarymowicz. Wrocław 1988.

lowy posługiwać się nowymi kategoriami poznawczymi. W miarę upływu czasu na drodze relacji podmiotowych – od dzieciństwa po osiągnięcie osobowej dojrzałości – rozwija się w sposób dynamiczny poziom kompetencji indywidualnych (gotowość do działania), niepowtarzalny system Ja – koncepcja siebie (umiejscowienie siebie w polu interakcji społecznych), a także tzw. poczucie kondycji Ja (poczucie wewnętrznej spójności i odrębności)<sup>25</sup>. Na tej drodze napotyka ona na szereg czynników modelujących osobowość, a także kształtujących określone zachowania społeczne i kulturowe. W takim ujęciu rozwój tożsamości podporządkowany jest procesowi „stawania się”<sup>26</sup> w cyklu życia.

Wspomniana koncepcja siebie nie jest składanką samowiedzy i ocen, będących prostym odbiciem różnych doświadczeń społecznych, ale – najprawdopodobniej – jest „złożoną i zmienną całością o wielu twarzach, dynamicznie zmieniającą się z sytuacji na sytuację”<sup>27</sup>, analogiczną do autonarracji. Wieloaspektowość i zmienność, a także procesy refleksyjnego i autorefleksyjnego koncentrowania się na relacjach między podmiotowym Ja jednostki a środowiskiem, pozwalają sądzić, że koncepcja siebie jest wielokrotnie konstruowana i rekonstruowana w cyklu życia<sup>28</sup>. Niewątpliwie rekonstrukcje te dokonywane są pod wpływem kształtowania się nowych doświadczeń indywidualnych jednostki, jak również nowych form jej aktywności; przypisane są określonym kontekstom relacyjnym (interakcyjnym) oraz zadaniom rozwojowym w różnych fazach życia. Dokonują się od momentu, w którym wzrasta psychoemocjonalna i społeczna gotowość do świadomego kontaktu z otoczeniem społecznym i kształtuje się zdolność w zakresie reinterpretacji wartości i znaczeń nadanych przez środowisko życia.

Analizując wybrane aspekty teoretyczne w zakresie podejmowanych wątków zauważyć można, że swoistym okresem rozwoju tych kompetencji społecznych jest okres adolescencji. Młodzież w tym wieku rozwojowym próbuje w sposób świadomy nadać swojemu życiu określony sens i stworzyć własną, niepowtarzalną autodefinicję. Dzieje się to w określonym kontekście rozwojowym i określonych płaszczyznach interaktywnych.

---

<sup>25</sup> Ujęcie takie proponuje L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń 1988, s. 113–120.

<sup>26</sup> Szerzej kwestie te podejmuję w tekście autorskim J. Suchodolska: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość dziecka w warunkach zróżnicowania kulturowego na Pograniczu*. W: *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005, s. 321–332.

<sup>27</sup> P.K. Oleś: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa 2003, s. 262.

<sup>28</sup> Kwestie te podejmuje m.in. K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań 2000.



## Edukacja międzykulturowa a świat kulturowy tożsamości Ja współczesnej młodzieży

Związek między twórczym uczestnictwem jednostki w różnorodności świata a budowaniem własnej autocharakterystyki – autonarracji, biografii, linii życia<sup>29</sup> – zarysować można na wiele sposobów. Jednym z nich może być wskazanie i urzeczywistnienie idei edukacji międzykulturowej, rozumianej jako świadome wychodzenie na pogranicza Innego w celu poszukiwania wartości różnicy. Aby ideę tę urzeczywistnić, ważne jest przyjęcie dystansu wobec samego siebie i własnej kultury, by otworzyć się na kulturę Innego, z fundamentalnym przekonaniem o walorach takiej komunikacji<sup>30</sup>, która umożliwia proces kulturowego wzbogacania się. W tak rozumianej edukacji międzykulturowej nie chodzi o normalizację (ignorowanie różnic czy tzw. trening milczenia), ale akceptowanie oraz kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i zdolności kierowania swoim życiem<sup>31</sup>. U podstaw tak rozumianej dialogowej komunikacji leży zatem nabycie przez jednostkę umiejętności dostrzegania i rozumienia odmienności kulturowej, chęć negocjowania i „otwarcie własnej tożsamości” na nowe elementy konstytutywne. Wspomniane działania negocjacyjne i komunikacyjne stanowią próbę zrekonstruowania wspólnego świata; podejmowana w tym celu aktywność jednostki umożliwia rozwój indywidualnych doświadczeń i prowadzi do reinterpretacji koncepcji Ja oraz rekonstrukcji tożsamości. Kształt owej komunikacji – zdaniem J. Schmidta<sup>32</sup> – uzależniony jest od współistnienia trzech komponentów: sprzężenia zwrotnego w relacjach z otoczeniem, uzgodnienia znaczeń i empatycznego wejścia w rolę odbiorcy. Tak rozumiane komunikowanie to swoista perspektywa zachowań pomiędzy nadawcą i odbiorcą, to – „środek (proces) integracji i rozwoju (w wymiarze indywidualnym i grupowym) własnego wizerunku, w celu kreacji, trwania i/lub przeciwstawiania się społeczno-kulturowym relacjom”<sup>33</sup>.

<sup>29</sup> Określenia te używane bywają w literaturze przedmiotu zamiennie i służą oddaniu specyfiki podmiotowego udziału jednostki w konstruowaniu kierunku rozwoju osobniczego jednostki – własnego, niepowtarzalnego Ja.

<sup>30</sup> Szerzej na ten temat m.in. J. Mikułowski Pomorski: *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków 1999; A. Kapcia: *Komunikacja międzykulturowa jako fenomen kultury współczesnej*. W: *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Red. A. Kapcia, L. Korporowicz, A. Tysza. Warszawa 1995.

<sup>31</sup> Na tych założeniach opierała się również edukacja radykalna. Por. szerzej: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2004, s. 371.

<sup>32</sup> J. Schmidt: *Dialog w edukacji międzykulturowej*. „Edukacja i Dialog” 2004, nr 8, s. 43–44.

<sup>33</sup> R.A. Dul: *Komunikacja niewerbalna w teorii i badaniach*. W: *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Red. A. Kapcia, L. Korporowicz, A. Tysza..., s. 44.

Młodzi ludzie dostrzegają wiele etapów kształtowania się indywidualnej tożsamości. Każdy z etapów rozwoju i specyficzne wpisanie w ich oddziaływania środowiskowo-socjalizacyjne (kręgi znaczące dla struktury Ja) wiąże się z określonym symbolicznym kontekstem komunikacyjnym ważnym dla rozwoju poczucia Ja. Określając linię swojego życia i rozwoju młodzież koncentruje się głównie na modelach wskazujących fazowy wzrost kompetencji, zdolności – ujęciach zdarzeń i sytuacji, oddziaływaniu osób i środowisk znaczących w ich życiu – przyczyniających się do odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem tu i teraz; kim jestem w zmieniającej się nieustannie przestrzeni społecznej”?

Analiza licznych wypowiedzi badanych osób<sup>34</sup> pozwala zauważyć, iż najważniejszym środowiskiem kształtującym pierwsze wyobrażenia o sobie samym, decydującym o relacjach z Innymi jest – dla wszystkich badanych – rodzina. Komunikacja dialogowa w rozumiejącym i akceptującym środowisku rodzinnymi sprzyja osiągnięciu samodzielności dziecka w procesie nawiązywania pierwszych kontaktów społecznych, interpersonalnych, pierwszych znajomości. Są to ważne konteksty sytuacyjno-zadaniowe; w nich właśnie – na skutek efektu społecznego odzwierciedlania – kształtuje się wyobrażenie o sobie i buduje pierwsza autodefinicja Ja. Jest to środowisko, które w sposób najbardziej naturalny – poprzez określone wzory zachowań społecznych – przygotowuje do spotkania z Innymi, rozumienia i budowania komunikacji ze światem. Realizuje wówczas ważne cele związane z „wychowaniem do poznania, rozumienia i społecznego bycia”. Wybrane aspekty i założenia edukacji międzykulturowej realizowane w rodzinie – sprzyjające rozwojowi indywidualnemu dziecka – powinny koncentrować się (i koncentrują się w wielu przypadkach) na realizacji celu „uczyć bez granic”. To rodzina dostrzegać powinna ten cel i realizować go zgodnie z przekonaniem o konieczności pokonywania barier rozwojowych (poznawczych, emocjonalnych i społecznych), komunikacyjnych oraz w postrzeganiu i rozróżnianiu bodźców służących rozwojowi indywidualnemu. Hasło „uczyć bez granic” obliuguje rodzinę oraz inne środowiska osób znaczących do określonych działań w tym zakresie. Zdaniem badanej młodzieży takie działania były i są nadal wielokrotnie podejmowane z dużym zaangażowaniem przez ich własne rodziny (zwłaszcza starsze pokolenia w rodzinie – generację dziadków). Jednym z celów tak pojętej edukacji jest dbałość rodziny o rozwój uzdolnień, talentów i zachowań społecznych rozwijających gotowość komunikacyjną i ułatwiających samodzielny start w okresie adolescencji i dorosłe życie w przyszłości. Ważną rolę w kreowaniu tożsamości dziecka – zdaniem pytanych studentów – pełnią przez rodzinę odgrywa

---

<sup>34</sup> Wypowiedzi te zostały zebrane na podstawie opracowywanych przez studentów III roku Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie autocharakterystyk, przygotowanych w ramach realizowanego przedmiotu do wyboru z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej, w których korzystać mogli z proponowanych w literaturze przedmiotu koncepcji teoretycznych odwołujących się do modeli zmian rozwojowych, akcentujących także prawidłowości rozwoju tożsamości. Ja.

właśnie transmisja międzygeneracyjna<sup>35</sup>, kreująca kulturę behawioralną rodziny, dostarczająca doświadczeń indywidualnych i społecznych, kształtujących osobowość członków rodziny, sprzyjających formowaniu się ich kultury indywidualnej w kontaktach z odmiennością; wskazują oni wielokrotnie takie osoby w swoim życiu. Środowisko rodzinne realizuje też – zdaniem studentów – takie zasady i wartości wychowawcze, jak „przygotowanie dzieci do życia w pokoju bez agresji i nienawiści wobec Innych”. Młodzież wskazuje również na realizowaną treść jednej z podstawowych zasad chrześcijańskich – „miłość zamiast przemocy”<sup>36</sup>. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż istotnym czynnikiem (środowiskiem) kreującym poczucie tożsamości (niepowtarzalności, indywidualności Ja) jest szeroko pojęte środowisko chrześcijańskie oraz kontakt z osobami identyfikującymi się z nim i czynnie współtworzącymi kulturę chrześcijańską, zwłaszcza grupami młodzieży oazowej. Od najmłodszych lat rodzina powinna realizować także cele „wychowania do tolerancji, współdziałania i komunikacji społecznej”. Zbliżenie kultur, do odbioru którego dorasta młody człowiek, wymaga nie tylko wiedzy o Innych, która kształtuje się w czasie i przestrzeni kulturowej, ale przede wszystkim potrzebuje ukształtowania postaw empatycznych wobec drugiego człowieka. Tylko w warunkach poczucia braku zagrożenia odmiennością rozwinąć się może akceptująca tolerancja, gotowość do komunikacji społecznej i autentyczna chęć współdziałania. Realizacja takiego przesłania jest niezbędna, by rozwijać się mogły – w sposób bezkonfliktowy – nakładające się na siebie warstwy otaczające tożsamość współczesnych pokoleń.

Z całą pewnością zauważyć można, iż rodzina jest najważniejszym ogniwem socjalizacyjnym jednostki. To ona kreuje świat indywidualnych przeżyć nie tylko we wczesnym dzieciństwie, ale staje się ważnym ogniwem harmonijnego rozwoju młodego człowieka po okres wczesnej dorosłości. Obraz ten jest w miarę spójny w świadomości badanej młodzieży studiującej. Jest to mikroświat, w którym rozwijają się pierwsze wyobrażenia o sobie, Innych i relacjach z nimi, a także – kompetencje społeczne w zakresie poznawczej obróbki doświadczenia indywidualnego, odkodowywania znaczeń, rozumienia norm, interpretacji wartości i wzorców społecznego bycia oraz przyswajania kultury społeczeństwa. Syntetyzując wypowiedzi młodych ludzi dotyczących kulturotwórczej roli rodziny, realizującej cele rozwoju indywidualnego, zauważa się, że – zdaniem badanych – to rodzina tworzy własny system komunikacji międzyludzkiej, ma własne bogate życie indywidualne. W domu rodzinnym przekazuje się dziecku doświadczenia z przeszłości rodziny, regionu, także tradycje poprzednich pokoleń, zakorzenione w zwyczajach, obyczajach, zachowaniach kulturowych; podlegają one wartości-

<sup>35</sup> Szerzej na ten temat A. Szyfer: *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie i społeczności*. W: *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa międzykulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska. Białystok 2003, s. 19–25.

<sup>36</sup> Jest to treść wypowiedzi jednej ze studentek III roku Pedagogiki UŚ.

waniu. Zwyczaje i obrzędy są ważnym komponentem kultury rodzinnej. Jeśli są przekazywane i pielęgnowane, zakorzeniają się w kulturowym dziedzictwie rodziny.

Ważne w procesie kreowania tożsamości rodzinnej<sup>37</sup> młodego człowieka jest zapewnienie jemu kontynuacji dziedzictwa kulturowego oraz regulacji w zakresie dyfuzji kulturowej<sup>38</sup>, w której uczestniczy i której jest ono odbiorcą. Dzieje się to między innymi dzięki poczuciu zakorzenienia we wspólnocie rodzinnej i identyfikacji z tym środowiskiem. Zakorzenie to – zdaniem studentów – zapobiega zagubieniu się w anonimowej społeczności; prowadzi do realizacji własnej podmiotowości<sup>39</sup>. Dostrzegają oni rolę środowiska rodzinnego jako niezwykle znaczącą i ważną, zarówno we wczesnych, jak i w późniejszych etapach procesu kreowania własnej tożsamości. Z całą pewnością podstawę prawidłowości w tym zakresie oddziaływań stanowią interakcje rozwijające się we wczesnych fazach rozwoju dziecka w środowisku rodzinnym.

Inną niezwykle ważną grupą odniesienia jest grupa społeczna – rówieśnicza, realizująca wspólne dla tej populacji cele, związane z wyborem drogi życiowej. Istotnymi wskaźnikami zachowań społecznych ludzi w okresie adolescencji jest szukanie pomysłu na życie, próby realizacji własnych (i pokoleniowych) oczekiwań związanych z niedaleką przyszłością, a także poczucie kondycji społecznej grupy, będące jednym ze wskaźników empirycznych rozwijającej się kondycji Ja podmiotowego. Ważnym stymulatorem rozwoju indywidualnego w tym okresie stają się zatem więzi łączące młodych ludzi, wyznaczające poczucie Ja w społecznym świecie interakcji. Tożsamość Ja – koncepcja siebie i poczucie kondycji psychospołecznej – rozwija się na tym etapie życia jako efekt urzeczywistnionych możliwości jednostki w zakresie radzenia sobie w kontaktach i komunikacji z Innymi, a także otaczającą i zmieniającą się rzeczywistością społeczno-kulturową.

Młodzież uczestniczy w wielu przedsięwzięciach społecznych, które jednoczą ją i konsolidują wewnętrznie. Są to różne formy angażowania się na rzecz innych ludzi, wymagających wsparcia i pomocy; udział w programach społecznego wsparcia i wolontariatu. Komunikacja z nimi – zdaniem studentów – daje im poczucie samorealizacji, wpływu na los i poprawę warunków rozwoju Innych. Ten rodzaj wzajemnego komunikowania staje się także swoistym wychodzeniem na pogranicza odmienności i uczeniem się Innego; nie tylko przyczynia się do rozwoju wielu kompetencji indywidualnych i społecznych, ale – w głównej mierze – rozwija zdolność do integrowania różnych obszarów (elementów konstytutywnych) tożsamości jednostki. Można w ten sposób realizować swoje potrzeby

<sup>37</sup> Szerzej o tożsamości rodzinnej: J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej...*

<sup>38</sup> L. Dyczeński: *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin 2003.

<sup>39</sup> H. Synowiec: *Dialog i współdziałanie w rodzinach śląskich jako forma przekazu kultury regionalnej*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Red. B. Dymara. Kraków 2001, s. 43–44.

indywidualne i społeczne (również kulturowe), podążając zarazem w kierunku twórczej samoakceptacji i rozwoju podmiotowej tożsamości. Pozwala to sądzić, iż – bez względu na przyjętą propozycję modelu rozwoju jednostki i rodzaj mechanizmów wywołujących zmianę w zakresie struktury Ja – wskazane przez badanych środowiska socjalizacyjne można uznać za istotne czynniki współtworzące koncepcję Ja współczesnej młodzieży u progu dorosłości. Budowane poczucie tożsamości w aspekcie samoświadomości jednostki<sup>40</sup> podlega ciągłej autorefleksji; znajduje ono swoje liczne egzemplifikacje w autodefinicjach dokonywanych przez tę grupę społeczno-kulturową, dla której dużym wyzwaniem życiowym jest podejmowanie kontaktu z Innymi i realizowanie zasad szeroko pojętej edukacji międzykulturowej.

**Intercultural education – one of the ways to develop the I identity type  
in diversified social world**

**S u m m a r y**

The relation between creative participation of an individual in diversified world and building of a personal auto definition can be outlined in many different ways. One of them can be embracing as well as realization of the idea of intercultural education, understood as some intentional approach towards the borders to "the unknown" to find the degree to which things differ.

In the discussion over relations between intercultural education and the processes of individual I development we notice such a great amount of trains of thought, presenting us with the specification of certain developmental contexts together with the regularities which govern them. The analysis of some chosen presentations, theoretical and empirical in type, aims at our better understanding of them as well as the mechanisms, which mark and support the process of both individuality and I identity creation of the youth; it all happen in the world which is socially and culturally diversified.

Translated by Jolanta Pelc-Kawulok

---

<sup>40</sup> Por. J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej...*